DOI: Https://doi.org/10.22067/JLS.2023.75460.1260

نشریهٔ علمی جستارهای نوین ادبی، شمارهٔ ۲۱۸، پاییز ۱۴۰۱، صص ۲۹-۵۱
مقالهٔ پژوهشی

طراحی روشی خلّاق برای آموزش *شاهنامه* به کودکان

تاریخ دریافت: ۰۹ اسفند ۱۴۰۰ / تاریخ پذیرش: ۱۹ دی ۱۴۰۱

المیرا حسن‌زاده[۱]
محمدجعفر یاحقی[۲]

چکیده

آموزش ادبیات کلاسیک، به‌ویژه شاهنامه، برای کودکان اهمیت بسیاری دارد. پرسش اصلی ما در این پژوهش این است که چگونه می‌توان با روشی جذاب کودکان را با شاهنامه آشنا کرد تا علاوه بر بهره‌مندی از این گنجینهٔ عظیم، توانمندی‌های شناختی آن‌ها نیز پرورش بیابد. برای طراحی این روش، دانش‌ها و روش‌های سه حوزه را ترکیب کرده‌ایم: نظریات یادگیری، روش‌های ارتقای خلاقیت و یافته‌های سابوتسکی دربارهٔ فواید استفاده از واقعیت جادویی برای کودکان. با تحلیل و بررسی این دانش‌ها دریافتیم که می‌توان با استفاده از بازی‌های جادویی به اغلب شاخص‌های تدریس فعال چون لذت بردن کودک از فرآیند آموزش، ارتقای توانایی حل مسأله، خلاقیت و هوش‌های چندگانه دست یافت. درنهایت، نام این روش را «بازی و شاهنامه» گذاشتیم. بازی‌ها در این روش بر اساس ترتیب اجرا و کارکرد آن‌ها در تحقق اهداف این روش، تحت چهار عنوان طبقه‌بندی شده‌اند: بازی‌های پیش‌زمینه‌ای، بازی‌های مروری، بازی‌های تجسمی و درنهایت، بازی‌های نمایشی/داستانی.

کلیدواژه‌ها: آموزش خلاق، ادبیات کلاسیک، بازی، شاهنامه، کودک.

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی (گرایش حماسی) دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
E-mail: Hassanzadeh.elmira@mail.um.ac.ir
۲. استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. (نویسندهٔ مسئول)
E-mail: Ferdows@um.ac.ir

۱- مقدمه

آشنایی با آثار روایی ادبیات کلاسیک برای کودکان متضمن فواید بسیاری است. یکی از فواید شاخص آن تعلق‌خاطر یافتن آن‌ها به فرهنگ و هویّت ملی است[۱]. همچنین به‌واسطهٔ حس همذات‌پنداری با شخصیت‌های داستانی در ادبیات کلاسیک، توانمندی‌های شناختی کودکان چون حل مسأله و انواع هوش ازجمله هوش هیجانی و اجتماعی آن‌ها ارتقا می‌یابد و افق‌دید آن‌ها در باب مفهوم «دگربود»[۲] گسترش پیدا می‌کند. علاوه بر این، داستان‌های کلاسیک اغلب به‌واسطهٔ بهره‌مندی از مفاهیم و روایات اسطوره‌ای می‌توانند مقاومت ذهنی کودک را بشکنند و به قول یونگ (۱۳۸۸: ۱۰۴) بدون حملهٔ مستقیم به «من» او در برطرف کردن مشکلات به وی یاری برسانند. مثلاً دیو بوشاسپ یکی از دیوان شناخته شده در اساطیر ایران‌زمین است که انسان‌ها را به خواب و تنبلی فرامی‌خواند (یشتها، مهریشت فقرهٔ ۹۷، اشتادیشت فقرهٔ ۲؛ وندیداد، فرگرد ۱۸ فقرهٔ ۱۶؛ فرگرد ۱۱ فقرهٔ ۹) یا دیو آز که اغلب نقش مهمی در داستان‌های کلاسیک دارد. آشنایی کودک با این‌گونه مفاهیم به او در اجتناب از رذایل اخلاقی می‌تواند کمک کند.

به نظر ما، قابلیت‌های شاهنامه برای تحقق این کارکردها بیش‌تر از دیگر آثار کلاسیک و بهترین گزینه برای شروع آموزش این‌گونه آثار به کودکان است؛ زیرا شاهنامه شناسنامهٔ ملی هر ایرانی است (خالقی مطلق، ۱۳۸۱: ۱۰۹) آشنایی با این اثر در انتقال حس میهن‌دوستی و پیوند دادن کودکان با آداب‌ورسوم، باورها و فرهنگ ایرانی بسیار مؤثر است و آن‌ها را به شناخت بیشتر خود و جامعه فرامی‌خواند. دیگر این‌که داستان‌های شاهنامه سرشار از واقعیت‌های جادوییست[۳]-که بعداً از آن سخن می‌گوییم- و بهره‌گیری از آن‌ها می‌تواند بر میزان خلاقیت و توانایی حل‌مسألهٔ کودکان تأثیر مثبتی بگذارد[۴]. علاوه بر این استفاده از این اثر می‌تواند در رشد فردی و مقابله با رذایل اخلاقی نیز به آن‌ها یاری رساند؛ زیرا آبشخور اصلی اغلب داستان‌های شاهنامه روایت‌های اساطیری ایران باستان است. درنهایت، شاهنامه با طرح مفهوم ایران و انیران، به کودک امکان می‌دهد با مفهوم «دگربود» در قالب روایت و در شکل عینی‌تر آشنا شود و به‌این‌ترتیب، هوش هیجانی و اجتماعی او ارتقا پیدا کند.

پرسش اصلی این پژوهش این است که چگونه می‌توان با روشی جذاب، کودکان را با شاهنامه آشنا کرد تا علاوه

---

۱. مازلو سطح سوم نیازهای اساسی انسان را احساس تعلق می‌داند (1970: 72). ادبیات می‌تواند در تثبیت و شکل‌دهی حس تعلق به کشور، فرهنگ، گروه، باور و... در کودکان تأثیر بسزایی داشته باشد.

2. Otherness.

3. Magical Reality.

۴. توضیحات بیش‌تر، در بخش بازی‌های مبتنی بر واقعیت جادویی آمده است.

بر بهره‌مندی از این گنجینهٔ عظیم، توانمندی‌های شناختی، میزان خلاقیت و انواع هوش آن‌ها نیز پرورش بیابد.

۲- پیشینهٔ پژوهش

ازآنجاکه هدف پژوهش ما طراحی روش آموزش شاهنامه به کودکان است، در بخش پیشینه به طرح و نقد روش‌های موجود می‌پردازیم. تا کنون، آموزش شاهنامه به کودکان به چندین روش انجام شده است:

۲-۱- نقالی

در این روش، کودکان با حفظ ابیات و آموختن مهارت‌های بدنی و بیانی برای نقالی، شاهنامه می‌آموزند. روش نقالی به این دلایل برای کودکان (به‌ویژه در سنین پایین) مناسب نیست: منفعل بودن کودک در رویارویی با متن داستان؛ دشواری درست خواندن و حفظ کردن ابیات؛ درک نکردنِ معنای درست ابیات. بهفر نیز در مصاحبه‌ای به این مشکل کودکان نقال اشاره می‌کند و می‌گوید: «وقتی به چهرهٔ کودک شاهنامه‌خوان یا نقال می‌نگرید نه میمیک می‌بینید، نه از چشم‌هایش دریافت جوهرهٔ داستان و معنای متن را درمی‌یابید.» (مهراد، ۱۴۰۰: ۱۰۳)

روش‌های آموزش سنتی به جهت آن‌که در آن‌ها بر محوریت معلم، کمیت و حافظه تأکید می‌شود و عناصر لذت، کیفیت یادگیری و ارتقای توانمندی‌های شناختی در آن‌ها کم‌رنگ است، چندان کارآمد نیستند. روش نقالی یکی از شیوه‌های آموزش سنتی است؛ اما ازآنجاکه با هنرهای بیانی و حرکتی مرتبط است، از سایر روش‌های کلاسیک موفق‌تر است؛ هرچند که در آن به کیفیت یادگیری و ارتقای توانمندی‌های شناختی، کمتر توجه شده است.

دو پژوهش در زمینهٔ تأثیر روش نقالی در آموزش شاهنامه به کودکان موجود است. در پژوهش دادبه (۱۳۹۴) متغیرهای غیر از نقالی تداخل دارند و مبانی نظری سست است. جامعهٔ هدف و زمینهٔ موضوعی پژوهش پرویزی (۱۳۹۸) نیز با پژوهش ما متفاوت است.

۲-۲- قصه‌گویی غیرتعاملی

در این روش، مربی فقط قصه را برای کودکان روایت می‌کند و کودکان مشارکتی در روند قصه‌گویی ندارند و صرفاً شنونده‌اند. پژوهش مستقلی دربارهٔ آموزش شاهنامه به روش قصه‌گویی غیرتعاملی پیدا نکردیم و پژوهش‌ها همگی منحصر بر قصه‌گویی تعاملی بودند. عیب این روش نیز انفعال کودک در فرآیند آموزش است.

۲-۳- قصه‌گویی خلاق و نمایش خلاق

دو روشِ قصه‌گویی خلاق و نمایش خلاق نظام‌مندتر و کارآمدتر از نقالی و قصه‌گویی غیرتعاملی‌اند، قصه‌گویی

خلاق به دو روش صورت می‌گیرد: قصه‌گویی منتهی به خلق داستان توسط کودک؛ قصه‌گویی منتهی به خلق اثری هنری توسط کودک (هنرهای تجسمی).

نمایش خلاق تا حدودی با بحث بازی‌های نمودی در ارتباط است و ما از هر دو روش قصه‌گویی خلاق و نمایش خلاق در طراحی برخی از بازی‌ها استفاده کرده‌ایم. مؤذن (۱۳۹۷) و قاسمی‌نژاد (۱۳۹۷) بر نقش مثبت روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در آموزش شاهنامه تأکید کرده‌اند.

در عنوان فرعی کتاب بازی با شاهنامه به ارتباط محتوای این کتاب با نمایش و تئاتر کودکان اشاره شده است. بر اساس پیشگفتار این کتاب، کلمهٔ بازی در عنوان کتاب نشانگر ارتباط نمایش با بحث بازی‌های وانمودی است که در نمایش خلاق از آن استفاده می‌شود، اما با بررسی دقیق کتاب درمی‌یابیم که این کتاب در حقیقت اقتباسی از شاهنامه است، زیرا نویسنده در آن، چند داستان را برای اجرا، به‌صورت نمایش‌نامه درآورده است. لازمهٔ بازی‌های وانمودی خلاقیت کودک است و در نمایش خلاق نیز نباید به کودکان یک متن از پیش تعیین شده داد. به نظر می‌رسد، عنوان کتاب دقیق انتخاب نشده است.

آنچه کار ما را از روش‌های ذکر شده در این پژوهش‌ها متمایز می‌کند، استفاده از واقعیت جادویی در انتخاب داستان‌ها، طراحی بازی‌ها، ابزار و فضاهای آموزشی است. بعدتر، به تأثیر مثبت واقعیت جادویی در فرآیند آموزش خواهیم پرداخت.

۲-۴- فبک

در روش‌های آموزش فلسفه به کودکان، گاه از ادبیات کلاسیک و شاهنامه به‌منزلهٔ محرک استفاده می‌شود. هدف این روش ارتقای مهارت‌های تفکر فلسفی و فکرورزی در کودکان است، اما هدف کار ما ارتقای توانمندی‌های شناختی و هوش‌های چندگانه در کودکان، ضمن لذت‌بخشی به آن‌ها و نیز انتقال میراث فرهنگی شاهنامه به‌منزلهٔ اثری کلاسیک است؛ بنابراین، روش بازی و شاهنامه در بخش ارتقای توانمندی‌های شناختی و هوش‌های چندگانه هم‌پوشانی‌هایی با اهداف فبک دارد، اما اهداف روش بازی و شاهنامه گسترده‌تر است. نکتهٔ دیگر، فقدان توجه به مسألهٔ واقعیت جادویی در فبک است که پیش‌تر گفتیم در روش بازی و شاهنامه به‌منزلهٔ یک نگرش و ابزار مهم به کار می‌رود.

در برخی پژوهش‌ها (حمیدی،۱۳۹۲؛ حمیدی تهرانی،۱۳۹۲؛ اکبری،۱۳۹۱) به ظرفیت‌های شاهنامه و ادبیات کلاسیک برای تحقق اهداف فبک پرداخته‌اند.

۲-۵- بازی

در برخی پژوهش‌ها قابلیت‌های شاهنامه و ادبیات کلاسیک برای خلق بازی، معرفی شده و گاه بازی‌های رومیزی یا رایانه‌ای هم بر این اساس طراحی کرده‌اند (پورشبانان، ۱۳۹۸ و ۱۳۹۹؛ خراسانی، جلالی، ۱۴۰۰؛ طاهری قلعه‌نو و دیگران، ۱۳۹۲).

تفاوت این پژوهش‌ها با کار ما این است که هدف آن‌ها در درجه اول آموزش شاهنامه یا دیگر آثار ادبیات کلاسیک نیست و این آثار به‌منزلهٔ ابزاری برای خلق بازی تلقی شده‌اند. ضمن این‌که این پژوهش‌ها منحصر به طراحی بازی‌های رومیزی و رایانه‌ای هستند که با بازی‌های روش ما متفاوت‌اند.

۳- مبانی نظری روش بازی و *شاهنامه*

در این پژوهش برآنیم که روشی برای آموزش ادبیات کلاسیک، به‌ویژه شاهنامه پیشنهاد بدهیم که علاوه بر آموزش شاهنامه و آشنا کردن کودکان با فرهنگ و هویت ملی به شیوه‌ای جذاب و لذت‌بخش، باعث ارتقای توانمندی‌های شناختی، هوش‌های چندگانه، توانایی حل مسأله و افزایش خلاقیت در آن‌ها شود.

برای تحقق این اهداف، بازی را انتخاب کردیم؛ زیرا بسیاری از اهداف آموزشی و پرورشی ما را به شیوه‌ای جذاب و نو محقق می‌کند. با توجه به نقدی که به شیوه‌های سنتی آموزش داشته‌ایم، مبنای کار را بر نظریه‌های نوینی گذاشته‌ایم که در آن‌ها بر تدریس فعال، لذت‌مداری و ارتقای خلاقیت کودکان تأکید می‌شود: نظریه‌های یادگیری؛ نظریهٔ هوش‌های چندگانهٔ هاوارد گاردنر[1]؛ نظریهٔ اوژن سابوتسکی[2] دربارهٔ فواید استفاده از واقعیت جادویی؛ نظریه‌ها و روش‌های ارتقای خلاقیت.

تازگی روش ما در طراحی و تنظیم بازی‌ها با اهداف زیر است:

- ارتقای توانمندی‌های روان‌شناختی، هوش‌های چندگانه و خلاقیت کودکان؛
- ارتقای مهارت‌های ادبی، هنری و ارتباطی؛
- افزایش انگیزهٔ مشارکت و ارتقای خلاقیت کودکان با استفاده از نظریهٔ واقعیت جادویی و علیت‌های حاکم بر آن.

---

1. Howard Gardner.

2. Eugene Subbotsky.

۳-۱- نظریه‌های یادگیری و شاخص‌های تدریس فعال

می‌توان تفاوت‌های شاخص‌های روش تدریس سنتی (غیرفعال) را با شاخص‌های روش تدریس فعال به این صورت نشان داد:

روش تدریس سنتی	←	روش تدریس فعال
معلم‌محور		دانش‌آموزمحور – معلم نقش تسهیل‌گر
هدف: انتقال دانش و تقویت حافظه		هدف: آموزش شیوۀ اندیشیدن
تأکید بر نتیجۀ یادگیری		تأکید بر فرآیند آموزش
تأکید بر کمّیت		تأکید بر کیفیت
تأکید بر شیوه و رفتارهای مکانیکی		تأکید بر خلاقیت
انگیزه‌بخشی از طریق پاداش بیرونی (رقابت‌جویی)		انگیزه‌بخشی از طریق پاداش‌های درونی (لذت کشف و مشارکت)
غیرمنعطف		منعطف
بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی		توجه به تفاوت‌های فردی
تأکید صرف بر هوش استدلالی		توجه به هوش‌های چندگانه
تأکید بر فعالیت‌های فردی		تأکید بر فعالیت‌های گروهی

تصویر ۱: جدول مقایسۀ شاخص‌های تدریس سنتی (غیرفعال) و تدریس فعال

این تغییرات ثمرۀ رویکردهای نظری چون ایده‌آلیسم، پراگماتیسم، رئالیسم و ناتورالیسم در زمینۀ آموزش بوده است. این روش‌ها علی‌رغم تفاوت‌هایشان، همگی بر نکاتی مشترک در آموزش تأکید می‌کنند: کمّیت جای خود را به کیفیت می‌دهد و فعال بودن دانش‌آموز و آموختن روشِ اندیشیدن اهمیت می‌یابد. بسیاري از اندیشمندان قدیم و جدید نظیر سقراط، افلاطون، پیرس[1]، ویلیام جیمز[2]، دیویی[3]، مونته‌سوري[4] و فروبل[5] نیز بر اهمیت آن تأکید کرده‌اند.

1. Peirce.
2. William James.
3. Dewey.
4. Montessori.
5. Fröbel.

معلم بیشتر تسهیل‌گر است، تنها به فرآیند آموزش جهت می‌دهد و خود کودک است که پاسخ سؤالات را پیدا می‌کند. بسیاری از روان‌شناسان شناخت‌گرا و رفتارگرا چون پیاژه[۱]، برونو[۲] و آزوبل[۳] این روش را تأیید می‌کنند. برونو معتقد است فعال بودن کودک در فرآیند آموزش علاوه بر اینکه اندیشیدن خلاق را به او می‌آموزد، سبب می‌شود توانایی‌های ذهنی و پردازش اطلاعات در او ارتقا یابد و با دریافت پاداش درونی (لذت کشف) به جای پاداش بیرونی، انگیزهٔ بیشتری برای آموختن داشته باشد (22 :1961).

نقش محوری کودک در فرآیند آموزش موجب ارتقای توانایی حل مسأله[٤] در کودکان می‌شود و در رشد مهارت‌های شناختی و شخصیتی‌شان مؤثر است. میان مفهوم حل مسأله و خلاقیت[۵]، ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. خلاقيت يكي از پيچيده‌ترين فرآورده‌هاي ذهن انسان است: تولید تفکر با کیفیت بالا، جدید، اصیل و غیرمنتظره در کار حل مسأله؛ شاید به همین دلیل، در اغلب روش‌های نوین آموزش برای ارتقای خلاقیت کودک، بر توانایی حل مسأله تأکید و به معلمان توصیه می‌شود همواره کودک را در موقعیتی قرار بدهند که به دنبال راهکارهایی برای حل مشکلات باشد (Sawyer, 2012: 400).

در تفکر سنتی، خلاقیت امری معطوف به فرد و موهبتی الهی، و امر خلاق حاصل شهود فرد تلقی می‌شود (Poon et al., 2014) اما در نظریات نوین، خلاقیت استعداد و توانی همگانی و معطوف به فرآیند خلاق است و کسانی چون والاس[٦]، تورنس[٧]، گانیه[٨] و ... هریک به روش خود این فرآیند را توضیح داده‌اند. روش‌هایی نیز چون

1. Piaget.

2. Bruner.

3. Ausuble.

٤. حل مسأله فعالیت ذهنی پیچیده‌ایست متشکل از انواع مهارت‌ها و اقدامات شناختی، شامل مهارت‌های تفکر مرتبه بالاتر مانند تجسم، تداعی، انتزاع، فهم، دستکاری، استدلال، تجزیه و تحلیل، ترکیب و تعمیم که هر کدام از آن‌ها نیاز به مدیریت و هماهنگی دارند. (Garofalo and Lester,1996:169).

۵. برای تعاریف خلاقیت به مقاله زیر مراجعه کنید:

Dorin, A. and B. Kerb, K. (2009). "Improbable Creativity. Dagstuhl Seminar Proceedings Computational Creativity an Inter Disciplinary Approach".

6. Wallas.

7. Torrance.

8. Gagne.

روش اسکمپر[۱] و طوفان فکری[۲] اسبورن[۳]، افکارنویسی[۴] روهرباخ[۵]، روش باما[۶] آلینیکیف[۷] و... برای ارتقای تفکر خلاق مطرح شده است. ما کوشیده‌ایم از این روش‌ها در طراحی بازی‌ها بهره ببریم.

یکی دیگر از شاخص‌های اصلی در نظریات مذکور، توجه به ویژگی‌های فردی و انواع هوش در فرآیند آموزش است. گاردنر مقولهٔ هوش‌های چندگانه را مطرح می‌کند و برخلاف نگرش‌های سنتی معتقد است افراد هوش‌های متنوعی دارند و در فرآیند آموزش باید به انواع هوش توجه کرد (Armstrong, 2009: 6-7, 10-11؛ Hoerr,2000: 6-7).

هوش‌های چندگانه							
کلامی/ زبانی Linguistic	**ریاضی – منطقی** Logical-mathematical	**فضایی** Spatial	**موسیقایی** Musical	**بدنی– جنبشی** Bodily-kinesthetic	**درون فردی** Interpersonal	**میان فردی** Intrapersonal	**طبیعت‌گرایی** Naturalist
حساسیت به معنی و ترتیب کلمات	توانایی اداره زنجیره‌های استدلال و شناخت الگوهای نظم	توانایی درک دقیق جهان، بازآفرینی یا تبدیل جنبه‌های آن	حساسیت به ملودی، ریتم و لحن	توانایی استفاده از بدن به طرز ماهرانه و برخورد صحیح با اشیا	توانایی درک افراد و روابط خوب	دسترسی به زندگی عاطفی شخص به عنوان ابزاری برای درک خود و دیگران و توانایی مدیریت جمع	توانایی تشخیص، طبقه بندی و ارتباط برقرار کردن با گونه‌های بی‌شمار، گیاهی و جانوری

تصویر ۲: جدول تبیین هوش‌های چندگانه

گاردنر تأکید می‌کند که همه از این هوش‌های چندگانه بهره‌مندند و می‌توانند هر هشت هوش را به سطح عملکرد منطقی بالایی برسانند. (Armstrong, 2009: 15-16). پس باید برنامه‌های آموزشی به نحوی تنظیم شود که سبب ارتقای هوش‌های چندگانه شوند. ما در طراحی روش بازی و شاهنامه سعی کرده‌ایم حتی‌الامکان، در گزینش

---

۱. این روش (SCAMPER) را اسبورن پیشنهاد داد اما توسط باب ابرل (Bob Eberle) در کتاب اسکمپر: بازی‌هایی برای رشد تخیل (*Scamper: Games for Imagination Development*) کامل شد.

2. Brainstorming.

3. Osborn.

4. Brainwriting.

5. Rohrbach.

6. BAMMA.

7. Aleinikov.

و طراحی بازی‌ها به تقویت هوش‌های چندگانه توجه کنیم.

۳-۱-۱- بازی، راهکاری برای تحقق شاخص‌های تدریس فعال

یکی از بهترین روش‌ها برای تحقق شاخص‌های تدریس فعال، استفاده از بازی‌هاست. برخی مزایای بازی‌ها از این قرار است: محوریت کودک و تأکید بر پاداش درونی و لذت‌مداری (لوی، ۱۳۸۱: ۵۸)؛ انگیزه‌بخشی و بالا بردن تمایل کودک به مشارکت (کول، ۱۳۸۶: ۳۷)؛ ارتقای توانایی حل مسأله و خلاقیت (Piaget, 1951؛ Li, 1978)؛ رشد شخصیت و ارتقای هوش‌های چندگانه (García-Redondo et al., 2019): مثلاً بازی‌های گروهی بر هوش درون‌فردی و میان‌فردی کودکان تأثیرگذارند یا بازی‌هایی کلامی و نوشتاری هوش کلامی آن‌ها را ارتقا می‌بخشند.

۳-۱-۱-۱- واقعیت جادویی راهکاری برای ارتقای قابلیت بازی‌ها در تحقق شاخص‌های تدریس فعال

با توجه به این‌که بازی اغلبِ شاخص‌های تدریس فعال را دارد، چگونه می‌توان کارآیی آن را بیشتر کرد. پاسخ مفروض ما در این زمینه، پیوند دادن بازی‌ها با واقعیت جادویی است. سابوتسکی در کتاب جادو و ذهن به اهمیت توجه به واقعیت جادویی در زندگی بشر اشاره می‌کند. او معتقد است: «تحول ذهن آدمی می‌تواند از طریق رشد و تمایز میان دو حوزهٔ اصلی واقعیت مطرح شود: حوزهٔ واقعیت معمول[1] که در آن علوم عقلانی و منطقی حکم‌فرماست و حوزهٔ واقعیت جادویی[2] که تحت سلطهٔ جادو و دین قرار دارد» (Subbotsky, 2010: xiii). او در تبیین مفهوم واقعیت جادویی می‌گوید:

> اگر رایج‌ترین صورت را در نظر بگیریم، واقعیت جادویی (واقعیتی که در رؤیاها، افسانه‌ها، فانتزی و هنر پدیدار می‌شود) از لحاظ برخی خصوصیات مهم با واقعیت معمول تفاوت دارد. اول، در واقعیت جادویی قوانینی که بر جهان فیزیکی واقعیت معمول حاکم‌اند، ممکن است نقض شوند. این قوانین شامل برگشت‌ناپذیری زمان، پایداری اشیای مادی، نفوذ نکردن اشیای جامد در اشیای جامد دیگر (یکی از ضروریات اساسی وجود فضای فیزیکی) و علیت مادی است. دوم، در واقعیت جادویی، مرزهای میان اشیای زنده و بی‌جان یا جهان‌های طبیعی و اجتماعی کم‌رنگ می‌شود. در این نوع واقعیت، اشیای بی‌جان قابلیت تفکر و احساس را به دست می‌آورند و حیوانات می‌توانند به زبان‌های انسانی صحبت کنند. سرانجام، در واقعیت جادویی، پیوند ناگسستنی بین ذهن و بدن،

1. Ordinary reality.

2. Magical reality.

> دیگر وجود ندارد و اشباح و ارواح، که از واقعیت معمول رانده می‌شوند، حق سکونت پیدا می‌کنند (Ibid: 134).

سابوتسکی برای فهم تأثیر استفاده از واقعیت جادویی در آثار تولیدی برای کودکان، بر اساس فیلم هری پاتر آزمایشی صورت می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد کودکانی که بخش جادویی هری پاتر را دیده‌اند به‌مراتب خلاق‌تر از کودکانی عمل کردند که بخش مبتنی بر واقعیت معمول فیلم هری پاتر را دیده‌اند. (Ibid: 38-44).

ارتباط میان خلاقیت و واقعیت جادویی را در تعاریف ارائه شده از خلاقیت نیز می‌توان مشاهده کرد؛ مثلاً «توانایی شکل دادن تصورات ذهنی متنوع و غنی یا مفاهیمی از افراد، مکان‌ها، اشیا و موقعیت‌هایی که اکنون وجود ندارند» (Isenberg and Jalongo ,1993:7).

کودکی که بخش مربوط به واقعیت جادویی ذهنش پرورش یافته باشد، می‌تواند در تولیدات هنری خود نیز خلاقانه‌تر عمل کند، تصورات ذهنی متنوع‌تری داشته باشد و از زوایای مختلف به یک موضوع نگاه کند. شاید به همین دلیل است که همواره در تولیدات هنری برای کودکان از واقعیت جادویی بهره می‌برند. سابوتسکی نیز تأکید می‌کند که پشتیبانی از باور جادویی کودکان در تولیدات هنری چون انیمیشن، فیلم و کتاب‌های داستان برای کودکان تنها در صورتی توجیه منطقی دارد که سرپرستان کودکان (والدین، معلمان، روان‌شناسان) به‌صورت شهودی درک کرده باشند که تفکر جادویی موجب ارتقای توانمندی‌های شناختی در کودکان می‌شود (Subbotsky, 2010: 15). او دو دلیل برای حمایت فرهنگی از محصولات مبتنی بر واقعیت جادویی ذکر می‌کند: ساخت جهان جادویی به کودک در درک دنیای واقعی کمک می‌کند؛ تفکر جادویی[1] کودکان به‌طور مستقیم تفکر منطقی واگرا (خلاقیت)[2] و سایر فرآیندهای شناختی آن‌ها را تسهیل می‌کند (Ibid: 43-44).

۳-۱-۱-۱-۱- علیت جادویی

سابوتسکی علیت‌های حاکم بر جادو را این‌گونه برمی‌شمارد (Ibid:5):

1. Magical thinking.

۲. divergent thinking «تفکر واگرا یک فرآیند یا روش فکری است که تولید ایده‌های خلاقانه را به روش‌های مختلف نشان می‌دهد. به‌طور معمول، به‌صورت خودجوش و با جریان آزاد اتفاق می‌افتد، به‌گونه‌ای که بسیاری از ایده‌ها به‌صورت تصادفی و غیرسازمان‌یافته تولید می‌شوند. در نتیجه، راه‌حل‌های زیادی امکان‌پذیر است؛ بنابراین گیلفورد تفکر واگرا را با خلاقیت پیوند می‌دهد». Dorfman and Gassimova, 2017: 1040))

- جادوی ذهن بر ماده[1]: پدیدآوردن یا اثرگذاشتن بر ماده از طریق اراده‌ورزی؛
- جادوی ذهن بر ذهن[2]: مثلاً درمان از طریق تلقین به خود؛
- جادوی جاندارپنداری[3]: مثلاً باور به روح داشتن تمام اشیا و موجودات؛
- بی‌ثباتی یا ناپایداری[4]: تبدیل یک شیء به شیء دیگر بدون دلیل فیزیکی مثلاً تبدیل دختری به قورباغه؛
- همگونی[5]: اثرگذاری اشیا یا رویدادها بر روی داده‌ها یا اشیا دیگر به نحو غیرفیزیکی
    - مشابهت: پاشیدن آب به روی زمین برای بارش باران
    - مجاورت/ سرایت: آسیب رساندن به یک نفر با استفاده از وسایل یا چیزهایی که با او مرتبط هستند (استفاده از مو و ناخن شخص برای آسیب رساندن به او).

با این علیت‌ها می‌توانیم بازی‌هایی مبتنی بر واقعیت جادویی طراحی کنیم. مثلاً بر مبنای جادوی جاندارپنداری، اشیایی جادویی (چوب جادو، چادر زمان و...) داشته باشیم یا با جادوی ناپایداری، کودک را به شخصیت‌های شاهنامه تبدیل کنیم.

۳-۱-۱-۲- زمینه‌های کاربرد واقعیت جادویی در روش بازی و شاهنامه

در روش «بازی و شاهنامه» از واقعیت جادویی در این زمینه‌ها بهره می‌بریم:

- انتخاب داستان‌ها: داستان‌هایی انتخاب کنیم که بیشتر مبتنی بر واقعیت جادویی باشند.
- طراحی بازی‌ها: استفاده از علیت‌های جادویی نوعی غرابت و هیجان ایجاد می‌کند که کودکان را به مشارکت در بازی‌های آموزشی علاقه‌مند و رسیدن به اهداف ذکرشده در تدریس فعال را تسهیل می‌کند.
- فضاسازی و طراحی ابزار برای بازی‌ها: مهم‌ترین دلیل آن ایجاد شگفتی و ترغیب بیشتر بچه‌ها به مشارکت است.

۴- طراحی روش بازی و *شاهنامه*

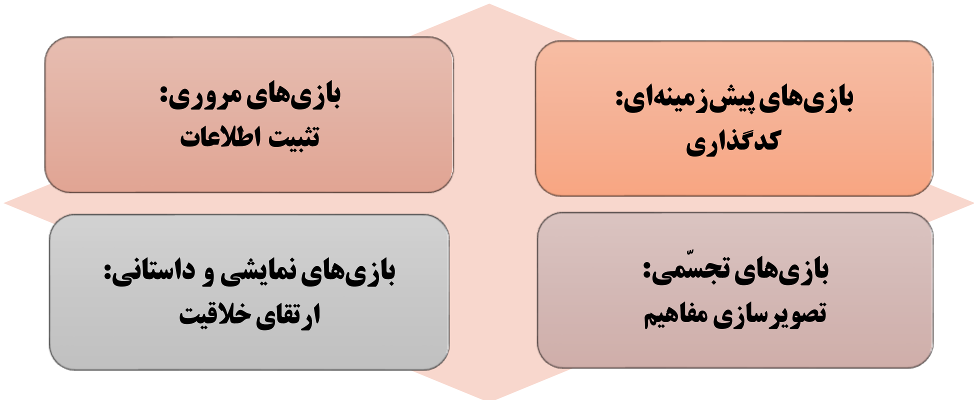
در این بخش از مقاله، ماهیت روش بازی و شاهنامه و عناصر آن را توضیح خواهیم داد. عناصر این روش عبارت‌اند

1. Mind-over matter magic.
2. Mind-over mind magic.
3. Animation magic.
4. Nonpermanence magic.
5. Sympathetic magic.

از بازی‌ها، مربی یا تسهیل‌گر، برنامه، فضا و ابزارهای لازم و مخاطبان.

۴-۱- طبقه‌بندی بازی‌ها بر اساس کارکرد آن‌ها در روش «بازی و *شاهنامه*»

در روش بازی و شاهنامه، چهار دسته بازی طراحی کرده‌ایم:



تصویر ۴: انواع بازی‌ها در روش بازی و شاهنامه

ترتیب اجرای بازی‌ها در این طرح بسیار اهمیت دارد. ابتدا در بازی‌های پیش‌زمینه‌ای، کلیدواژه‌های اصلی داستان در ذهن کودک ثبت می‌شود، پس از انجام این بازی‌ها، مربی بخشی از داستان شاهنامه را روایت می‌کند که پیش‌تر کلیدواژه‌های اصلی آن را با بازی‌های پیش‌زمینه‌ای در ذهن کودک تثبیت کرده است. پس از روایت داستان، بازی‌های تثبیت‌کننده می‌آیند. در این بازی‌ها داستان بارها و بارها برای کودک تکرار می‌شود تا تمام جزئیات آن را به خاطر بسپارد و با روایت و رویدادهای آن ارتباط برقرار کند. در مرحلۀ سوم، با استفاده از بازی‌های تجسمی به کودک کمک می‌کنیم که شخصیت‌ها و فضای داستان را در ذهن تصویرسازی کند؛ به‌ویژه، جزئیاتی که فردوسی به آن‌ها اشاره نکرده است و کودک خلاقانه تلاش می‌کند آن‌ها را عینی‌سازی کند. در این مرحله کودک از زوایای مختلف دربارۀ جزئیات داستان اندیشیده، جزئیاتی به آن افزوده و آماده انجام بازی‌های مرحلۀ چهارم است. حالا می‌تواند خود را جای شخصیت‌های قصه بگذارد، نظرش را دربارۀ اعمال و گفتار و رفتار آن‌ها مطرح کند و با تحلیل خود، داستان را تغییر بدهد و به شکلی خلاقانه در تعامل با داستان قرار بگیرد. او با استفاده از بازی‌های داستانی، داستان‌های شاهنامه را بازنویسی، بازنویسی خلاق و یا بازآفرینی می‌کند یا در بازی‌های نمایشی، به جای شخصیت‌های داستان می‌اندیشد و صحبت می‌کند. در ادامه، انواع بازی‌ها را معرفی می‌کنیم.

۴-۱-۱- بازی‌های پیش‌زمینه‌ای

از این بازی‌ها پیش از روایت قصه باید استفاده کنیم. هدف قرار دادن کلیدواژه‌های اصلی قصه در ذهن کودکان و ارتقای خلاقیت، هوش کلامی و مهارت‌های ادبی آن‌هاست؛ مثلاً در بازی «افسون پری قصه‌گو» با استفاده از کارت‌ها و تاس‌های جادویی، از کودک می‌خواهیم داستانی جدید خلق کند. روی این کارت‌ها یا تاس‌ها، کلیدواژه‌های اصلی داستان شاهنامه یا تصاویر آن‌ها درج شده است. ازآنجاکه در این طرح، فضاسازی جادویی اهمیت بسزایی دارد، بهتر است این کارت‌ها و تاس‌ها از نظر شکل ظاهری هم خاص باشند و آن‌ها را در جعبه‌ای با ظاهری شگفت‌انگیز قرار دهیم. کودک با گشودن در جعبهٔ جادویی، به افسون پری قصه‌گو دچار می‌شود و باید با کلمات درج شده روی کارت‌ها یا تاس‌ها قصه‌ای بسازد.

۴-۱-۲- بازی‌های مروری

از این بازی‌ها پس از روایت قصّه باید استفاده کنیم. برای تحقق شاخص‌های تدریس فعال، ابتدا باید با تکرار مطالب مطمئن شویم کودک محتوا را خوب دریافته و با آن ارتباط برقرار کرده است. هدف اصلی بازی‌های مروری، تثبیت و مرور اطلاعات داستان است، اما علاوه بر تثبیت اطلاعات، بر ارتقای هوش کلامی، هوش حرکتی، هوش میان‌فردی و هوش درون‌فردی کودکان نیز مؤثرند.

در بازی‌های مروری می‌توانیم از بازی‌های متداولی چون پانتومیم، سایه‌بازی و... بهره ببریم. بهتر است این بازی‌ها را با استفاده از یکی از علیت‌های جادویی، جذاب‌تر کنیم. می‌توانیم بر اساس واقعیت جادویی، بازی‌های جدیدی نیز برای این مرحله طراحی کنیم. مثلاً ما با الهام از ویژگی‌های دیو در شاهنامه، یک بازی با عنوان «خانهٔ دیو» طراحی کرده‌ایم. پیش از این بازی، مربی باید دربارهٔ ویژگی‌های دیو در شاهنامه با کودکان صحبت کند و ابتدا از آن‌ها بخواهد دیو را توصیف و سپس طراحی کنند. مربی ترجیحاً با پوشش و آرایشی متناسب با دیو، در اتاقی دیگر به انتظار شاگردان می‌نشیند. وقتی کودکان به میهمانی او آمدند، داستانی را که پیشتر، از شاهنامه روایت کرده است، وارونه و به‌اشتباه برای آن‌ها تعریف می‌کند. کودکان که از خصلت وارونه‌خویی دیوان آگاه‌اند، اشتباهات دیو را در روایت داستان پیدا می‌کنند.

۴-۱-۳- بازی‌های تجسّمی

هدف از این بازی‌ها تصویرسازی جزئیات قصه در ذهن کودکان، ارتقای خلاقیت، هوش فضایی، هوش میان فردی و تقویت ارتباط آن‌ها با سطح ناخودآگاهی ذهنشان است. مثلاً کودک که در این مرحله داستان گیومرت را با جزئیات

می‌داند، در قالب هنرهایی چون نقاشی، ماکت‌سازی و ... شخصیت‌ها و رویدادهای داستان و مفاهیم انتزاعی چون فره‌را عینی‌سازی می‌کند[۱]. باید با استفاده از واقعیت جادویی، این فعالیت‌ها را برای کودکان تبدیل به بازی‌هایی جذاب کرد. مثلاً وسیله‌ای با ظاهری شگفت‌انگیز و قدیمی در برابر کودک قرار بدهیم تا با نگریستن به آن بتواند داستان و شخصیت‌ها را در ذهنش مجسم کند. این کار به شکستن مقاومت ذهنی کودکان نیز بسیار کمک می‌کند. بهتر است، پیش از این فعالیت‌ها بازی‌های توصیفی انجام شود. مثلاً این مرحله را می‌توانیم با بازی «جام‌جم» آغاز کنیم. ابتدا توضیحاتی دربارهٔ جام‌جم و نحوهٔ استفاده کیخسرو از آن مطرح می‌شود. سپس، از کودکان می‌خواهیم که با نگریستن به جام‌جم[۲] شخصیت‌های داستان و فضای پیرامون او را بیش‌تر از آنچه فردوسی گفته است، توصیف کنند؛ مثلاً ویژگی‌های ظاهری گیومرت و سرزمین او را با نگریستن به درون جام مطرح کنند.

تجربهٔ ما در اجرای این روش نشان می‌دهد که کودکان به دلیل روش آموزش نادرست حاکم بر فضاهای آموزشی فعلی، همیشه به دنبال یک پاسخ دیکته شده هستند و شجاعت تصویرسازی خلاق را ندارند. علاوه بر بازی‌های جادویی که به شکستن این قفل ذهنی کمک می‌کند، مربی نیز باید به کودکان اعتمادبه‌نفس کافی برای ارتباط با ناخودآگاهی بدهد تا کودکان تصویرسازی خلاقانه‌ای از مفاهیم و داستان‌ها داشته باشند. مفاهیم انتزاعی چون فره، گزینه‌های مناسبی برای این بازی‌ها هستند. البته باید داده‌های اسطوره‌ای یا ویژگی‌هایی را که در شاهنامه برایشان آمده، به‌صورت ضمنی به کودکان انتقال داد. مثلاً با توجه به توصیفات شاهنامه[۳] و ریشه‌شناسی کلمهٔ فره یا خورنه، این مفهوم با نور در ارتباط است (آموزگار، ۱۳۷۴: ۳۳) و به‌صورت حیواناتی چون میش نیز توصیف شده است (فردوسی، ۱۳۹۳، ج ۶: ۱۵۴/ ۲۹۹–۳۰۰). در اسطوره‌ها نیز فره به‌صورت پرنده‌ای اسطوره‌ای (وارغن) توصیف شده است (یشتها، زامیادیشت، فقرهٔ ۳۴– ۳۸). مربی باید این اطلاعات را با زبانی کودکانه به مخاطب انتقال دهد و از آن‌ها بخواهد بر اساس این اطلاعات یا تصاویر ذهنی خود، این مفهوم را به تصویر بکشند. در تجربیات عملی، کودکان دبستانی این مفهوم را به صورت‌های مختلفی چون هالهٔ نور به دور صورت یا بدن، عصای نورانی، کمربند نورانی، گل، تاج، شمشیر، موجودات خیالی، شکل‌های انتزاعی و... تصویر کردند.[٤]

---

۱. بهتر است در این بازی‌ها ابتدا کودکان تصویر داستان یا مفاهیم انتزاعی قصه را نقاشی کنند و پس از آن ماکت یا کاردستی آن‌ها ساخته شود.

۲. برای این بازی باید، ظرف یا جامی با ظاهری شگفت‌انگیز تهیه شود.

۳. فردوسی اغلب به هنگام صحبت از فره از فعل تافتن استفاده کرده است (فردوسی، ۱۳۹۳، ج ۱: ۲۲/ ۱۰؛ همان: ۳۶/ ۲۶).

٤. برای دیدن نقاشی‌های بیش‌تر کودکان به شماره ۱ فصلنامهی هورام (حسن‌زاده، ۱۴۰۰: ۷۳-۷۴) مراجعه کنید.



تصویر ۵: نمونه‌هایی از تصویرسازی کودکان دبستانی از مفهوم فره در روش بازی و شاهنامه

۴-۱-۴- بازی‌های نمایشی / داستانی

هدف اصلی این بازی‌ها انجام فعالیت‌های خلاقانه، تقویت تفکر انتقادی و هوش‌های چندگانه است. کودکان با قصه درگیر می‌شوند، به چرایی اعمال شخصیت‌ها و راهکار رهایی از کشمکش اصلی قصه و نیز جای خالیِ جزئیاتی که فردوسی به آن‌ها اشاره نکرده است، می‌اندیشند و با بازی‌های مختلفِ داستانی[1] یا نمایشی و الهام گرفتن از داستان‌های شاهنامه، داستان‌های جدیدی خلق می‌کنند. مثلاً در بازی «معجون نویسنده» بچه‌ها با خوردن نوشیدنی جادویی تبدیل به نویسنده می‌شوند و با روش ایده‌یابی اسکمپر یا روش طوفان فکری و روش‌های دیگر خلاقیت که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، به‌صورت فردی یا گروهی، داستان‌های شاهنامه را بازآفرینی می‌کنند. مثلاً در بازی «معجون نویسنده» روش اسکمپر[2] را با طرح این سؤالات پیاده می‌کنیم[3]:

۱. برای کودکان زیر ۸ سال این بازی‌های به‌صورت قصه‌گویی است.

۲. استفاده از این روش موجب رشد تفکر خلاق در کودکان می‌شود. (Gündoğan, 2019)

۳. برای نمونه‌هایی از بازآفرینی‌های کودکان به شماره ۲ نشریه هورام مراجعه کنید.

روش ایده‌یابی اسکمپر	بازی معجون جادویی
جایگزینی substitute	۱. چه چیزی یا چه کسی را می‌توان جایگزین کرد؟ (مثلاً انتخاب شخصیتی به جای شخصیت دیو)
ترکیب combine	۲. با استفاده از هنر ترکیب چه چیز یا چه شخص جدیدی می‌توان خلق کرد؟
انطباق/ سازگاری adjust	۳. اگر شخصیت‌های داستان را به زمان حال بیاوریم چگونه می‌توانیم با قواعد زندگی امروز سازگارشان کنیم؟ (مثلاً آمدن گیومرت به دنیای امروز)
تغییر modify	٤. چه چیزهایی را می‌توان در داستان تغییر داد؟ (مثلاً چگونگی تغییر رویدادهای داستان گیومرت یا تغییر زاویه‌دید از فردوسی به عناصر طبیعت)
استفاده دیگر put to other uses	٥. چگونه می‌توان از قدرت‌ها و ابزارها در داستان به صورت دیگری استفاده کرد؟ (مثلاً فرض کردن قدرتی خارق‌العاده برای لباس پلنگینه گیومرت)
حذف eliminate	٦. به نظر شما بهتر است کجای داستان حذف شود؟
معکوس reverse	٧. اگر نقش شخصیت‌های داستان را برعکس کنیم، چه تغییراتی باید در داستان بدهیم؟ (مثلاً معکوس کردن نقش شخصیت‌های خیر و شر با دلایل باورپذیر)

تصویر ۶: طراحی بازی معجون نویسنده در روش بازی و شاهنامه با الهام از روش اسکمپر

یکی از بازی‌های نمایشی، بازی «سفر زمان» است. کودک با یک روش جادویی (ریسمان زمان یا چوب جادویی و ...) به دوران شخصیت‌های شاهنامه بازمی‌گردد و آن فضا و گفتگوهایش را با شخصیت‌های داستان توصیف می‌کند.

بازی «دادگاه حقیقت» یکی دیگر از بازی‌های نمایشی است که بر درک مفهوم دگربود، ارتقای توانایی حل مسأله و تفکر انتقادی کودک مؤثر است. هریک از کودکان با چادر زمان یا صوت جادویی، به یکی از شخصیت‌های شاهنامه تبدیل می‌شوند، در دادگاه حقیقت، دربارهٔ انگیزهٔ کارهایشان صحبت و تلاش می‌کنند برای رهایی از کشمکش با شخصیت‌های دیگر داستان، راهکاری ارائه دهند.

نکته: علاوه بر بازی‌های مذکور می‌توانیم از واقعیت جادویی برای طراحی نوع دیگری از بازی‌ها هم بهره ببریم. این بازی‌ها مستقل نیستند و برای مدیریت بهتر کلاس و بالا بردن کیفیت بازی‌ها می‌توانیم از آن‌ها استفاده کنیم. مثلاً زمانی که کلاس بی‌نظم است یا هنگام بازی‌هایی چون معجون نویسنده که کودکان برای انجام آن‌ها نیاز به کمی تفکر دارند، می‌توانیم از دو بازی مجسمه یا خواب جادویی بهره ببریم (مبتنی بر علیت‌های جادوی ذهن بر ماده و ذهن بر ذهن).

بازی مجسمه: ابتدای دوره قانونی وضع می‌شود که هرگاه مربی چوب جادویی‌اش را بالا می‌برد، کودکان تبدیل به مجسمه شوند و وقتی چوب جادو را پایین می‌برد، کودکان از حالت مجسمه خارج شوند.

بازی خواب جادویی: هر وقت مربی گوی‌های جادویی را در دست می‌گیرد و تکان می‌دهد، همهٔ کلاس به خواب می‌روند و وقتی زنگ جادویی را شنیدند، از خواب بیدار می‌شوند.

۴-۲- ویژگی‌های مربی در روش بازی و *شاهنامه*

مربی در این روش باید این ویژگی‌ها را داشته باشد:

۴-۲-۱- شاهنامه‌شناسی: شناخت شاهنامه برای مربی این روش ضروری است؛ زیرا یکی از اهداف اصلی ما آموزش دقیق داستان‌های شاهنامه به کودکان، دقیقاً با همان جزئیاتی است که فردوسی در شاهنامه آورده است. کودک باید ابتدا اصل داستان را دقیق بداند تا بتواند در بازی‌های تجسمی و داستانی/ نمایشی دست به خلاقیت بزند. مربی از این دانش برای خلق بازی‌های جدید نیز می‌تواند بهره ببرد. مثلاً بازی «خانهٔ دیو» با استفاده از ویژگی‌های دیو در شاهنامه طراحی شده است.

۴-۲-۲- دانش اساطیر: ارتباط تنگاتنگ میان اندیشهٔ اسطوره‌ای با واقعیت جادویی سبب می‌شود که کودکان به شنیدن داستان‌های اسطوره‌ای علاقهٔ بیشتری نشان دهند و بهتر است مربی در بخش‌هایی از داستان‌های شاهنامه که امکان‌پذیر است، این دانش اسطوره‌ای را هم به کودکان انتقال دهد. مثلاً در آموزش داستان جمشید به کودکان، می‌توان داستان را با اساطیر پیوند زد. دیوها در این داستان نقش مهمی دارند. جمشید به آن‌ها دستور می‌دهد که دیوار بسازند و تخت او را به آسمان ببرند. می‌توانیم وقت روایت داستان، کودکان را با انواع دیوها در اساطیر آشنا کنیم و در بازی‌های نمایشی، کودکان به دیوهای بوشاسپ (خواب و تنبلی)، چشمک (گردباد و طوفان)، ملکوس (سرما) و ... تبدیل شوند و با آجرهای چوبی دیوار بسازند و در همین حین دربارهٔ ویژگی‌هایشان صحبت و برای یکدیگر رجزخوانی کنند. در واقع، این بازی مسابقه‌ای بین دیوهاست در اینکه

چه کسی می‌تواند دیوار بلندتری بسازد. پس از مسابقه، دیوها برای شکست جمشید، با یکدیگر هم‌پیمان می‌شوند تا او را فریب بدهند که ادعای خدایی کند و فره خود را از دست بدهد.

٤-۲-۳-خلاقیت: برای دستیابی به نتیجهٔ حداکثری، مربی باید برای خلق بازی‌های متنوع و جذاب مبتنی بر واقعیت جادویی تلاش کند. توجه به چهار مرحلهٔ بازی‌ها و ترتیب آن‌ها بسیار مهم است؛ اما در تولید بازی‌ها مربیان مختارند و می‌توانند با توجه به علیت‌های حاکم بر واقعیت جادویی و شاخص‌های تدریس فعال، بازی‌های جدید و متنوعی خلق کنند.

٤-۲-٤- توانایی ارتباط قوی با کودکان و جلب اعتماد آن‌ها: یک نکتهٔ مهم دیگر، روش برخورد مربی با کودکان است. کودکان باید او را به‌عنوان هم‌بازی خود بپذیرند. یک بار در بازی سفر زمان، یکی از شاگردان را با چوب جادو به زمان تهمورث فرستادم. خودش به جای تمام شخصیت‌های داستان صحبت می‌کرد. تهمورث از او دربارهٔ روش سفر در زمان پرسید و او در جواب گفت: «المیرای جادوگر منو با چوب جادو فرستاد به اینجا». این پاسخ بسیار ارزشمند بود؛ زیرا نشان می‌داد، کودک در این بازی وانمودی، مربی‌اش را به‌عنوان هم‌بازی، کاملاً پذیرفته است.

۴-۳- برنامه و طرح درس

٤-۳-۱- تعداد جلسات: تعداد جلسات باید با توجه به داستان تعیین شود. باید توجه داشت که در این روش، مهم نیست چند داستان شاهنامه را به کودکان می‌آموزیم؛ مهم آن است که بذر علاقه به شاهنامه و دیگر آثار کلاسیک را در نهاد آن‌ها بکاریم. در این روش معمولاً در هر ترم، یک داستان با بازی‌های گوناگون آموزش داده می‌شود.

۴-۳-۲- تعیین سرفصل و انتخاب داستان: بهتر است مربیان برای تعیین سرفصل هر ترم، از بخش‌های اسطوره‌ای شاهنامه استفاده کنند و آموزش شاهنامه را همانند فردوسی، با داستان گیومرت آغاز کنند و براي تکمیل مباحث از روایت‌هاي اساطیري که در شاهنامه به آن کمتر اشاره‌شده، بهره ببرند. در تدریس داستان جمشید به یك نمونه ترکیب روایت شاهنامه با اساطیر اشاره کردیم.

٤-۳-۳- پایان دوره: بهتر است در جلسهٔ پایان‌ترم جشن بگیریم. اگر سرفصل ترم، پادشاهی هوشنگ یا جمشید یا فریدون باشد، مربی می‌تواند در پایان‌ترم، جشن سده یا نوروز یا مهرگان را برگزار و به این شکل، کودکان را با آداب‌ورسوم و جشن‌ها و آیین‌های ایرانی آشنا کند و تولیدات هنری (نقاشی، داستان، کاردستی، ماکت و...)

کودکان را به نمایش بگذارد. ما در مشهد، به دلیل هم‌جواری با فردوسی، در جلسهٔ پایانی، کودکان را به همراه والدینشان به آرامگاه فردوسی می‌بردیم و با اشاره به مجسمه‌ها و تصاویر موجود در آرامگاه، کودکان را به شنیدن داستان‌های دیگر شاهنامه و شرکت در دوره‌های بعدی دعوت می‌کردیم.

۴-۴- فضا و ابزارها در روش بازی و شاهنامه

در روش بازی و شاهنامه، فضاسازی و استفاده از ابزارهای با ظاهر شگفت‌انگیز بسیار اهمیت دارد؛ زیرا در جذب شاگردان و ارتباط با سطح ناخودآگاه آن‌ها مؤثر است. مربیان می‌توانند، خلاقانه و با یاری گرفتن از تصاویر و نمادهای باستانی، وسایلی با ظاهری خاص و جادویی طراحی کنند. مثلاً ما برای طراحی چادر زمان، چادری مسافرتی تهیه کردیم و روی آن، تصاویر کتاب کیمیاگری یونگ، تصاویر کهکشان و نمادهای زمان و سفر را طراحی کردیم. دیگر ابزارهای با ظاهر جادویی که در این طرح استفاده کردیم، عبارت‌اند از: صندوقچهٔ پری قصه‌گو، جام جم، کاسهٔ تبتی، چوب جادو، عصای جادو و ریسمان زمان.

اگر مجریان طرح امکانات بهتری داشته باشند و بتوانند اتاق‌هایی با ظاهری خاص و متناسب با بازی‌ها بسازند، در جذب کودکان و بالاتر بردن مشارکتشان موفق‌تر خواهند بود.

۴-۵- مخاطبان روش بازی و *شاهنامه*

بر مبنای مطالعات و تجربیات طراحی و اجرای این روش، پیشنهاد می‌کنیم: اولاً در جهت تحقق شاخص‌های تدریس فعال، بهتر است تعداد دانش‌آموزان حداکثر ۱۰[1] و حداقل ۶ نفر[2] باشد؛ ثانیاً کلیت طرح برای سنین ۵ تا ۱۲ سال پیاده شود.

۵- حاصل کلام و نتیجه‌گیری

از متون ادبی کلاسیک ما، به‌ویژه شاهنامه، می‌توان به‌منزلهٔ منبعی غنی برای رشد شخصیت و توانمندی‌های شناختی کودکان بهره برد؛ به‌شرط آنکه این کار با شیوه‌ای خلاقانه و جذاب صورت بگیرد. پرسش پژوهش ما نیز همین بود که چگونه می‌توانیم با روشی جذاب کودکان را با داستان‌های شاهنامه آشنا کنیم تا علاوه بر یادگیری شاهنامه، توانمندی‌های شناختی، خلاقیت و هوش‌های چندگانه آن‌ها نیز ارتقا بیابد. به سراغ نظریات و مکاتب یادگیری و

---

۱. ما این روش را در مدارس با تعداد ۳۰ نفر در کلاس هم پیاده کردیم، اما برای مشارکت همه بچه‌ها بهتر است تعداد کمتر باشد.

۲. برای بازی‌های گروهی بهتر است، حداقل شش نفر در کلاس باشند.

شاخص‌های تدریس فعال رفتیم و با پیوند این شاخص‌ها با روش‌های ارتقای خلاقیت و مقولهٔ واقعیت جادوییِ سابوتسکی سعی کردیم روشی جدید و خلاق برای آموزش شاهنامه طراحی کنیم که در آن به شاخص‌هایی چون لذت بردن کودک از فرآیند آموزش، ارتقای توانایی حل مسأله، خلاقیت و هوش‌های چندگانه توجه شود. بازی‌ها را به‌منزلهٔ روشی کارآمد برای تحقق شاخص‌های تدریس فعال مطرح کردیم. برای بالا بردن کارآیی روش بازی‌ها بر اساس یافته‌های سابوتسکی دربارهٔ فواید استفاده از واقعیت جادویی در جذب کودکان و ارتقای خلاقیت آن‌ها، بازی‌هایی مبتنی بر واقعیت جادویی طراحی کردیم و با پیوند این بازی‌های جادویی با هنرهای مختلف و روش‌های ارتقای خلاقیت، به روشی کارآمد برای آموزش ادبیات کلاسیک، به‌ویژه شاهنامه، به کودکان دست یافتیم. از مقولهٔ واقعیت جادویی علاوه بر بازی‌ها، در انتخاب داستان‌ها، طراحی ابزار و فضای کلاس نیز بهره بردیم. برای تبیین ماهیت روش بازی و شاهنامه، به ضوابط و اصول حاکم بر آن تحت عناوین بازی‌ها، مربی یا تسهیل‌گر، برنامه، فضا و ابزارهای لازم برای بازی‌ها و مخاطبان اشاره کردیم. ازآنجاکه این طرح برآمده از مبانی نظری و تجربیات عملی است و پس از تدوین نظری، چندین دوره به‌صورت عملی برای کودکان ۵ تا ۱۲ سال اجرا شده است، در خلال مباحث، گاه به این تجربیات نیز اشاره کرده‌ایم. تجربهٔ عملی نیز گویای آن است که این طرح در جذب کودکان برای فراگیری شاهنامه، مشارکت بیشتر و انجام فعالیت‌های خلاقانه موفق بوده است و می‌توان نتیجه گرفت که اگر به‌درستی اجرا شود، کودکان علاوه بر این‌که از حضور در کلاس لذت بیشتری می‌برند، می‌توانند به شکلی خلاق و فعالانه با داستان‌های شاهنامه و اساطیر ایرانی آشنا شوند: ابتدا در بازی‌های پیش‌زمینه‌ای و مروری با اصل داستان شاهنامه به روایت فردوسی آشنا شوند، جزئیات روایت را به خاطر بسپارند و بارها از ابعاد مختلف به داستان بنگرند. سپس در بازی‌های تجسمی فضای داستان و شخصیت‌ها را تجسم کنند و تصویری ذهنی از آن پیدا کنند و درنهایت، با بازی‌های نمایشی و داستانی به دل داستان‌ها بروند، رفتار شخصیت‌های داستان را ارزیابی و نقد کنند و در صورت تمایل، دست به اقتباسی خلاقانه از شاهنامه بزنند.

کتابنامه

یشت‌ها. (۱۳۰۷). به کوشش ابراهیم پورداوود. جلد اول. انجمن زرتشتیان ایرانی بمبئی.

____. (۱۳۰۹). به کوشش ابراهیم پورداوود. جلد دوم. انجمن زرتشتیان ایرانی بمبئی.

وندیداد. (۱۳۲۷). به کوشش سید محمدعلی داعی‌الاسلام. بی‌نا.

آموزگار، ژاله. (۱۳۷٤). «فره، این نیروی جادویی و آسمانی». *کلک*. ٦٨ -۷۰. ۳۲- ٤۱.

اکبری، احمد؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ تقوی، محمد. (۱۳۹۱، پاییز و زمستان). «فلسفه برای کودکان (P4C) مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی». تفکر و کودک. ۳ (۲). صص ۱-۲۵.

پرویزی، مینا. (۱۳۹۸). «بررسی اثربخشی آموزش نقالی و شاهنامه‌خوانی بر عزت‌نفس و پرخاشگری دانش‌آموزان نوجوان دوره اول متوسطه ناحیه ۷ مشهد». پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. شاندیز: گروه روان‌شناسی مؤسسهٔ آموزش عالی غیر انتفاعی غیردولتی شاندیز.

پورشبانان، علیرضا. (۱۳۹۸، زمستان). «ظرفیت‌های مطلوب متون عرفانی ادبیات کلاسیک فارسی برای ساخت بازی‌های رایانه‌ای بر اساس سیر العباد الی المعاد سنایی». نشریهٔ علمی پژوهش های ادب عرفانی. ۱۳(۴). پیاپی ۴۳ صص ۲۹-۴۶.

پورشبانان، علیرضا؛ پورشبانان، امیرحسین. (۱۳۹۹). «تحلیل ظرفیت‌های مطلوب برزونامه برای اقتباس بازی رایانه‌ای رزمی- مبارزه‌ای». نشریهٔ متن‌شناسی ادب فارسی. شمارهٔ۴۸. صص ۷۳- ۹۰.

حمیدی تهرانی، اعظم. (۱۳۹۲). «انتخاب داستان‌هایی از متون ادب فارسی برای آموزش فلسفه به کودکان و تنظیم آن بر اساس اصول داستان‌نویسی فلسفی». پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. تهران: دانشکدهٔ روان‌شناسی دانشگاه شاهد.

حمیدی، علی. (۱۳۹۲). «بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان». پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. تهران: دانشکدهٔ روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی.

حسن‌زاده، المیرا. (۱۴۰۰، بهار). «طرح پژوهشی «بازی و شاهنامه»». هورام، فصلنامهٔ تخصصی ادبیات کودک و نوجوان دانشگاه فردوسی مشهد. ۱ (۱). صص: ۷۲-۷۵.

خالقی‌مطلق، جلال. (۱۳۸۱). «اهمیت شاهنامه فردوسی (سخنرانی در لندن ۱۳۶۹/۱۹۹۰)» سخن‌های دیرینه. به کوشش علی دهباشی. تهران: نشر افکار. صص ۹۷- ۱۱۰.

خراسانی‌زاده، محمد؛ جلالی، مریم. (۱۴۰۰، تابستان). «بازی رومیزی «دیوان»؛ رسانه‌ای برای انتقال فرهنگ افسانه‌های ایرانی و بازآفرینی شخصیت‌های آن‌ها». فصلنامهٔ مطالعات میان‌رشته‌ای ارتباطات و رسانه. ۴ (۲). پیاپی ۱۲. صص: ۱۴۳-۱۸۲.

دادبه، بهشید. (۱۳۹۴). «آشنایی کودکان با دنیای اساطیر و شاهنامه (با توجه به داستان بیژن و منیژه)». پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. تهران: دانشکدهٔ هنر و معماری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

طاهری قلعه‌نو، زهرا سادات؛ ذوالفقاری، حسن؛ باقری، بهادر. (۱۳۹۲، پاییز و زمستان). «ساخت بازی‌های رایانه‌ای بر اساس قصه‌های بلند عامیانهٔ ایرانی (با تکیه بر داستان قهرمان قاتل)». مطالعات ادبیات کودک. ۴ (۲) پیاپی ۸. صص: ۱۰۵-۱۲۶.

فردوسی. (۱۳۹۳). شاهنامه. ج ۱. به کوشش خالقی مطلق. تهران: دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.

______. (۱۳۹۳). شاهنامه. ج ۶. به کوشش خالقی مطلق و محمود امیدسالار. تهران: دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.

قاسمی‌نژاد، شهرام. (۱۳۹۷). «مقایسهٔ تأثیر داستان‌های شاهنامه و بازی‌های وانمودی بر رشد خلاقیت و نظریهٔ ذهن دانش‌آموزان اول ابتدایی». پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. اردبیل: دانشکدهٔ علوم پایه دانشگاه آزاد اسلامی.

کثیری، مرضیه. (۱۳۹۵). «چگونگی اقتباس از متون ادبی برای نگارش بازی نامه با تأکید بر شاهنامه». پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران.

کول، ونتیا. (۱۳۸۶). برنامه آموزشی و پرورشی در دورهٔ پیش‌دبستانی. ترجمهٔ فرخنده مفیدی. تهران: سمت.

لوی، الف. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمهٔ فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.

مؤذن، غزال. (۱۳۹۷). «آموزش ارزش‌ها و مهارت‌های زندگی به کودکان پیش‌دبستانی از طریق داستان‌های شاهنامه». ارائه‌شده در همایش شاهنامه و تعلیم و تربیت. مشهد: دانشگاه فردوسی. ۲۴ و ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۷.

مهراد، حامد. (۱۴۰۰). سخن‌های دانندگان؛ به خواستاری و اشراف محمدجعفر یاحقی. تهران: نگاه معاصر.

یونگ، کارل گوستاو. (۱۳۸۸). روان‌شناسی و دین. ترجمهٔ فؤاد روحانی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

__________. (۱۳۹۰). روان‌شناسی و کیمیاگری. ترجمهٔ پروین فرامرزی. مشهد: به‌نشر.

Armstrong, Thomas. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*, 3rd Edition, Assn for Supervision & Curriculum.

Bruner, Jerocie S. (1961). "The Act of Discovery", *Harvard Educational Review*, 31 (1). 21-32.

Dorfman, Leonid., Gassimova, Vera. (2017). "A Variation Account of Divergent Thinking ", *Journal of Literature and Art Studies*. (7) eight, 1039-1053.

Dorin, Alan., B. Kerb, Kevin. (2009). "Improbable Creativity", Dagstuhl Seminar Proceedings Computational Creativity: An Interdisciplinary Approach, 09291.

Gardner, Howard. (2011). *Frames of Mind the Theory of Multiple Intelligences*, Third Edition, Basic Book.

Garofalo, Joe., Lester, Frank K. (1985). "Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance", *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (3). 163-176.

García-Redondo, Patricia et al. (2019). "Serious Games and Their Effect Improving Attention in Students with Learning Disabilities", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2480: 1-12

GÜNDOĞAN, Aysun. (2019). "SCAMPER: IMPROVING CREATIVE IMAGINATION OF YOUNG CHILDREN". *Creativity studies*. (12) two, 315–326.

Hoerr, Thomas. R. (2000). *Becoming a Multiple Intelligences School*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Isenberg, J. p., Jalongo, M.R. (1993). *Creative Expression and Play in the Early Childhood Curriculum*, Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Li, Anita, K. F. (1978). "Effect of Play on Novel Responses in Kindergarten Children", *Alberta Journal of Educational Research*, 24, 31-36.

Maslow, Abraham. H. (1970). *Motivation and Personality*, Second Edition, New York: Harper & Row.

Piaget, Jean. (1951). *Play, Dreams and imitation in Childhood*, New York: Norton.

Sawyer, R. Keith. (2012). *EXPLAINING CREATIVITY: the Science of Human Innovation*, Second edition, Oxford University Press.

Poon, Jelena. C. Y, et al. (2014). "The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: A pilot study of a three-hour SCAMPER workshop on secondary students", *Thinking Skills and Creativity*, 14, 32-40.

Subbotsky, Eugene. (2010). Magic and the mind: mechanisms, functions, and development of magical thinking and behavior, Oxford University Press.